



Ano 8, Vol XVI, número 2, 2015, Jul-dez, .248-288.

## **Construção de um dispositivo de suporte ao reconhecimento, validação e certificação de competências: impacto na produção de práticas inovadoras na educação e formação de adultos**

Catarina Pires, Carlos Manuel Gonçalves

### **Resumo**

Delimita-se o campo teórico abordando, sumariamente, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, criado em Portugal, em 2001. É apresentada a intervenção que visou capacitar uma equipa técnico-pedagógica para o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, através da construção participada de um dispositivo técnico de suporte, a Coletânea PPR – Planos, Procedimentos, Recursos. Retrospectivamente, são exploradas as percepções da equipa técnico-pedagógica acerca dos efeitos da sua participação no processo de construção e utilização do dispositivo técnico. São estudados os efeitos a nível da competência percebida em contexto profissional e a nível das práticas da equipa no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências.

Palavras-Chave: reconhecimento, validação e certificação de competências; práticas de educação e formação de adultos; capacitação técnica; competência percebida

### **Abstract**

The theoretical field is limited by briefly addressing the National System of Recognition, Validation and Certification of Competences, created in Portugal in 2001. It is presented an intervention that aimed to enable a technical pedagogical team to develop processes of recognition, validation and certification of competences through the active building of a technical support device, the Collection PPR – Plans, Procedures and Resources. Retrospectively, the perceptions of the technical pedagogical teams about the effects of their participation in the process of building and using the technical device are explored. The impact on the perceived competence in professional context as well as the impact on the team's practices of recognition, validation and certification of competences are studied.

Key words: recognition, validation and certification of competences; adult education and training practices; technical empowerment; perceived competence.



## **O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**

Perspetivar a educação e formação de adultos no contexto da aprendizagem ao longo da vida implica considerar que as aprendizagens ocorrem ao longo de toda a existência do indivíduo e nos seus vários domínios de existência, remetendo para o conceito de sociedade educadora onde todos aprendem com todos, onde tudo pode constituir uma oportunidade de aprender e de realizar as potencialidades individuais (Melo, Lima & Almeida, 2002).

Imaginário & Castro (2011) escrevem que é neste enquadramento que podemos distinguir as já referidas aprendizagens formais, não formais e informais. A aprendizagem formal decorre em contextos de ensino e formação e conduz à obtenção de diplomas e qualificações reconhecidos. A aprendizagem não formal decorre em contextos paralelos aos sistemas de ensino e formação não conduzindo, necessariamente, a certificados formais (por exemplo, contexto profissional e contexto de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil). A aprendizagem informal ocorre em contextos de atividades quotidianas, pode não ser intencional e, neste sentido, pode não ser reconhecida pelo próprio e pelos outros como enriquecimento do seu património de aprendizagens. Admitir a importância das aprendizagens informais não significa pôr em questão o valor das aprendizagens formais e não formais, mas sim que é necessário valorar e reconhecer socialmente as primeiras.

O acesso a diplomas e qualificações reconhecidas, por via formal, remete-nos para a discussão da relação que existe entre qualificação e competência, esta passível de ser adquirida também pelas vias não formal e informal. Imaginário & Castro (2011) defendem-na como uma relação de continuidade. Entendem que a competência é o saber agir socialmente reconhecido para realizar uma tarefa particular, em condições específicas e determinadas, integrando ou podendo integrar, o conhecimento e a compreensão dos mecanismos que lhe estão subjacentes. Por sua vez, as qualificações, independentemente das formas, dos contextos, dos processos e dos conteúdos da sua aquisição, serão conjuntos de competências passíveis de



definir com rigor, embora com caráter provisório, dada a rápida mudança tecnológica e organizacional.

É com este referencial que, em Portugal, em 2001, a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, enquadrada pelas prioridades da política europeia de emprego (redução dos défices de formação e melhoria da empregabilidade) e pelas especificidades da situação portuguesa (população ativa com défices de qualificação, lacunas na articulação entre ensino, formação profissional e atividade empresarial e dificuldades acrescidas de inserção laboral de grupos socialmente vulneráveis), cria o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC). Aberto a todas as pessoas adultas (com 18 anos ou mais) sem nove anos de escolaridade, este sistema foi gradualmente operacionalizado numa rede nacional de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC).

Em 2005, assiste-se ao aumento desta rede de centros que, passando a designar-se por Centros Novas Oportunidades (CNO), em 2007, alargam o modelo de intervenção adotado no SNAVCC aos adultos que não possuem 12 anos de escolaridade.

Em 2013, os CNO são extintos, entrando em funcionamento, em 2014, os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP). A sua ação é estendida aos jovens com 15 anos de idade ou menos, desde que a frequentar o 9º ano de escolaridade. O seu enfoque continua situado na promoção das “condições necessárias para que a população ativa possa reforçar e ver reconhecidas as suas qualificações” e na “capacitação individual que acompanhe de perto as dinâmicas ao nível da empregabilidade nos diferentes territórios” (Preâmbulo da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março). Continuando, no caso dos adultos, a desenvolver processos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Com o processo formal de RVCC, passa-se a atribuir valor social e institucional às aprendizagens não formais e informais, também “indispensáveis ao exercício de uma cidadania ativa e a um desempenho



pessoal (profissional, familiar, sociocultural,...) autônomo” (Correia & Cabete, 2002:46).

O reconhecimento de competências consiste no processo de identificação pessoal de competências previamente adquiridas através de um conjunto de atividades e instrumentos assentes em metodologias várias, designadamente o Balanço de Competências (BC) e a Abordagem Biográfica. No decorrer destas atividades, o adulto constrói um portefólio onde se encontram todas as evidências documentais das competências de que é portador. Os Referenciais de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos (RCC), de nível básico e de nível secundário, bem como os Referenciais de RVCC Profissional orientam esta construção, de acordo com o tipo e nível de certificação pretendido.

A validação de competências é um ato formal que apoia o adulto no processo de avaliação das suas competências. É analisado e avaliado o seu portefólio, podendo, caso as competências não estejam devidamente descritas e documentadas, ser realizadas atividades de demonstração de competências e, se necessário, haver lugar a formação complementar para que atinja a certificação pretendida.

A certificação de competências consiste na oficialização das competências do adulto, e na emissão dos respetivos documentos legais comprovativos.

Desde os CRVCC, passando pelos CNO, até aos atuais CQEP, os centros, de um modo geral, foram dispendo de equipas técnico-pedagógicas constituídas por profissionais/técnicos de RVCC, Frequentemente psicólogos, principais responsáveis pelas atividades de reconhecimento de competências, por formadores, de diferentes áreas de competência-chave, principais responsáveis pelas atividades de validação de competências, por técnicos de apoio administrativo e de apoio à gestão financeira e por diretor e/ou coordenador, responsável pela coordenação do Centro.



### **A emergência da construção de um dispositivo técnico de suporte ao reconhecimento, validação e certificação de competências - Coletânea PPR - Planos, Procedimentos, Recursos**

Como já referido, em 2007, os CNO substituíram os CRVCC e viram redefinidos os seus objetivos de intervenção: “assegurar aos adultos maiores de 18 anos de idade que não tenham completado os níveis básico ou secundário de escolaridade a orientação, consoante o caso, para a realização de um processo de RVCC, para um curso de educação e formação de adultos ou para outro percurso educativo e formativo que se revele mais adequado, nos termos e condições em que tais ofertas de educação e formação se encontram regulamentadas” (Artigo 2º da Portaria nº 86/2007, de 12 de janeiro).

Os CNO assumiram um papel chave na resposta a todos os adultos que pretendiam retomar o seu percurso de qualificação. Como tal, o CNO da Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos (ADEIMA) (expressão local da política nacional de educação e formação de adultos), anterior CRVCC, foi confrontado com os desafios que estas mudanças implicaram em termos de intervenção no terreno. O enfoque na orientação do adulto em relação aos diversos percursos de educação e formação disponíveis e o alargamento do processo de RVCC ao nível secundário de certificação escolar tornaram-se novas dimensões da prática.

Apesar dos conhecimentos e competências da sua equipa técnico-pedagógica, este novo patamar de complexidade levou a que fosse percecionado um desequilíbrio entre o desempenho até ao momento e o desempenho que estava a ser exigido pela mudança do contexto de intervenção.

Assim, foi definido um plano de ação com vista a rever as práticas em curso e integrar outras de modo a responder às novas exigências. Pretendia-se garantir a capacitação da equipa face aos desafios que tinha em mãos. Pretendia-se aceder a novas formas de atuação, reformular os processos de trabalho e criar novos instrumentos de suporte à sua operacionalização.

Entendeu-se que o envolvimento de todos os elementos da equipa, sem exceção, num processo de revisão e conceção de materiais de suporte à sua



intervenção técnico-pedagógica seria um meio de capacitar para agir de modo sustentado e intencional.

Pretendia-se intervir ao nível da promoção dos conhecimentos e competências técnicas (domínio de referenciais, de conceitos, de metodologias, de procedimentos, do planeamento, dinamização e avaliação dos processos de trabalho), das competências interpessoais (comunicacionais e de interação pessoal) e do que se designa por competências distintivas, isto é, agir, em termos técnicos e interpessoais, de modo capaz e próprio.

Considerou-se que a participação ativa no questionamento das práticas enquanto profissionais de um CNO, na resolução das dúvidas e incertezas teórico-conceituais, na escolha das atividades e metodologias de intervenção e na criação de recursos técnicos de suporte à sua própria ação, teria potencial empoderante. De acordo com Zimmerman (1995, 2000), processos que envolvem a oportunidade de trabalhar em colaboração com os outros, de desenvolver conhecimentos e competências para resolver problemas e tomar decisões num contexto específico, de modo independente, podem ser, ao nível individual, processos empoderantes. Podem promover crenças de competência e eficácia, a compreensão crítica do contexto em que, neste caso, os profissionais atuam e comportamentos pró-ativos. Era este o objetivo.

Recorrendo a um metodologia de consultoria-formação, foram então criadas condições para que a equipa, com a colaboração de um facilitador externo, em contexto de trabalho, pudesse dedicar parte do seu horário laboral à reflexão sobre a prática, à revisão e conceção de materiais, ao seu registo e partilha. Daqui resultou a construção da Coletânea PPR – Planos, Procedimentos, Recursos.

Na hipótese de que o exercício do trabalho é, ele próprio, produtor de competências (Canário, 1999), quis-se otimizar o potencial formativo do contexto profissional, numa lógica de produzir não apenas um serviço, mas também saberes. Numa permanente mobilização de saberes adquiridos nas situações de trabalho, para as situações de consultoria-formação e destas para novas situações de trabalho, sublinha-se que, para além de uma dimensão



individual foi trabalhada uma dimensão coletiva em que todos os atores construíram as linhas de ação organizacional.

O plano de intervenção previa não só que a organização promovesse a aprendizagem dos seus profissionais, mas também a possibilidade dela própria, CNO da ADEIMA, aprender e reforçar a sua capacidade de mudança.

Na linha de pensamento de Zimmerman (2000), pese embora se distingam diferentes níveis de análise do empoderamento - individual, organizacional e comunitário - eles são mutuamente dependentes, sendo causa e efeito uns dos outros. Assim, na medida em que o CNO da ADEIMA, ao promover oportunidades de desenvolvimento de competências e sentido de mestria aos seus membros, pode ser perspectivado como um contexto organizacional empoderante, por sua vez, estas pessoas, empoderadas, podem contribuir para que o mesmo possa ser uma organização empoderada, bem-sucedida e participativa na sua relação com o exterior.

### **Metodologia e intervenientes**

Como forma de responder ao problema, definiu-se como objetivo elaborar um recurso técnico-pedagógico de suporte a uma nova forma de desenvolver o RVCC.

Para concretizar este objetivo, recorreu-se aos serviços de um consultor externo que, no âmbito de um plano de consultoria-formação, assumiu o papel de observador participativo. Isto é, que foi um facilitador da identificação de problemas a nível das práticas da equipa, da tomada de consciência dos aspetos críticos para a sua resolução, da definição de soluções com vista à mudança para práticas mais eficazes (Meneses, 2010). Com base numa relação de consultoria igualitária que garantia a progressiva responsabilidade da equipa em todo o processo, bem como a sua autonomia em relação ao consultor, definiu-se o modo de intervenção.

O processo decorreu ao longo de 14 meses, com base no seguinte formato:





- consultoria coletiva (sessões quinzenais, com duração de 3 horas) - a equipa participava em sessões de grupo que iniciavam com “60 Minutos Sobre...” temas a aprofundar, acordados previamente entre a equipa e o consultor (por exemplo, educação e formação de adultos, pensamento humano e criatividade, aprendizagem, planeamento), posteriormente, numa lógica de oficina de trabalho, o processo de RVCC, etapa a etapa, sessão a sessão, era analisado e discutido, considerando os seus objetivos, os referenciais de atuação propostos pela entidade de tutela (ANQ) e a experiência de trabalho prévia da equipa, era desenhado o seu planeamento e as atividades e materiais que o suportavam;

- sessões de trabalho intercalares - entre as sessões de consultoria coletiva, individualmente ou em pequeno grupo (constituído por técnicas de RVC, por formadoras ou por técnicas de RVC e formadoras), a equipa executava as tarefas que delas decorriam (por exemplo, elaborar os planos das sessões de RVCC, os seus esquemas de dinamização e os materiais de suporte às atividades a desenvolver);

- consultoria individualizada - sempre que necessário, no decurso deste trabalho intercalar, a equipa podia recorrer ao apoio do consultor via correio eletrónico;

- grupo piloto - numa lógica de reflexão-ação-reflexão, na prática do dia-a-dia, a equipa registava a reação de um grupo de adultos em processo de RVCC de nível secundário (grupo piloto) às mudanças que iam sendo introduzidas, nomeadamente, às novas atividades e materiais de suporte; estes registos eram levados às sessões de consultoria coletiva e orientavam a sua prossecução.

A intervenção foi monitorizada através de reuniões de coordenação da equipa (mensais) e de sessões de programação com o consultor externo (de dois em dois meses). De referir também a realização de procedimentos avaliativos de natureza distinta, centrados no processo e nos resultados.





### **Produto final - Coletânea PPR – Planos, Procedimentos, Recursos**

O produto final da intervenção, a Coletânea PPR, constituiu-se como um recurso que orienta e disponibiliza instrumentos de trabalho técnico-pedagógicos para desenvolvimento de processos de RVCC.

Identificam-se como contributos inovadores o facto de sistematizar práticas de RVCC sob a forma de registo escrito, tornando-as comunicáveis, passíveis de serem partilhadas, questionadas, modificadas, enriquecidas e de integrar materiais novos que operacionalizam a metodologia de Balanço de Competências, a Abordagem Biográfica e a Construção de Portefólios em contexto de RVCC.

Para além da criação do dispositivo de suporte ao desenvolvimento de processos de RVCC, este processo de construção participada operou uma mudança efetiva nas práticas da equipa. Tanto que, como sustentam os resultados da investigação que se realizou e se discutem posteriormente, a Coletânea PPR, no final do processo, foi percecionada não como um manual de procedimentos ao serviço do qual a equipa deveria colocar a sua atuação, mas sim como um produto ao serviço das suas práticas. Isto é, ao implicar a passagem do fazer e do discurso oral para a narrativa escrita, conduziu a um patamar de concetualização superior que traduzia a reflexão e as tomadas de decisão operadas, favorecendo a apropriação do processo de mudança em curso e estimulando a manutenção do investimento na mesma.

“É portanto passando pela narrativa que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência” (Chené, 1988:90), pode colocar-se no lugar de intérprete do texto, pode distanciar-se e tomar consciência do sentido da sua transformação e do percurso que pretende fazer.

### **A investigação: representações da equipa técnico-pedagógica acerca dos efeitos da construção e utilização da Coletânea PPR-Planos, Procedimentos, Recursos**

Ainda que a construção e utilização da Coletânea PPR tenha sido acompanhada de práticas de avaliação, não só do processo, mas também dos respetivos resultados, entendeu-se oportuno, *a posteriori*, validá-la (ou não)

cientificamente, através da investigação compreensiva das experiências e crenças dos elementos da equipa técnico-pedagógica que envolveu.

Deste modo, o trabalho de investigação que se apresenta visou analisar e interpretar criticamente, com um olhar distanciado, o processo de construção e utilização da Coletânea PPR e seu impacto na produção de práticas inovadoras na educação e formação de adultos. Fundamentando o desenho metodológico de formação contínua de profissionais que atuam no âmbito das práticas de educação e formação de adultos apresentado, nomeadamente de RVCC.

### **Objeto e objetivos de investigação**

A investigação realizada visou analisar retrospectivamente e interpretar criticamente o processo de construção e utilização da Coletânea PPR e seu impacto na produção de práticas inovadoras na educação e formação de adultos.

Definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i. Conhecer as perceções dos participantes acerca do processo de construção da Coletânea PPR, no sentido de informar e enriquecer a análise da intervenção em estudo;
- ii. Conhecer as perceções dos participantes acerca dos efeitos desta experiência de participação envolvente, no sentido de verificar em que medida teve impacto na melhoria das suas práticas.

Definiram-se duas questões de investigação para aprofundamento:

- a participação no processo de construção e a utilização da Coletânea PPR promoveu, a nível individual, o seu empoderamento psicológico, nomeadamente na dimensão intrapessoal - crenças de competência e mestria (Zimmerman, 2000), enquanto profissionais em contexto de RVCC?;
- a participação no processo de construção e a utilização da Coletânea PPR , enquanto recurso de apoio ao desenvolvimento de processos de RVCC, introduziu mudanças na prática coletiva (da equipa)?

### **Opções metodológicas**

A necessidade de diferentes ciências conhecerem a realidade, o facto de esta ser complexa, multidimensional e impossível de observar na totalidade, conduziu a diferentes abordagens de investigação. Isto é, conduziu a diferentes universos de pensamento que podem enquadrar a construção do objeto científico, a delimitação da problemática de investigação.

Assim, do ponto de vista das questões de paradigma, de acordo com Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2008), se certos autores afirmam a dicotomia entre a investigação quantitativa e a investigação qualitativa, outros optam por considerar que existe um contínuo entre as duas abordagens, nomeadamente no âmbito das ciências sociais e humanas.

Aliás, a utilização de expressões como investigação interpretativa ou compreensiva, surge em oposição à definição das abordagens qualitativas como essencialmente não quantitativas, uma vez que a quantificação também é possível no âmbito dos seus procedimentos e, com frequência, os investigadores recorrem a metodologias combinadas, onde as recolhas qualitativas informam as recolhas quantitativas e vice-versa (Gomes, 2011). Simultaneamente, estas expressões destacam o interesse da investigação no significado conferido pelos “atores” às ações em que participam, considerando que a melhor “porta de entrada” para a realidade humana e para as práticas sociais são as interpretações que os indivíduos formulam acerca dos acontecimentos que lhe dizem respeito e aos comportamentos que manifestam.

Dada a complexidade dos fenómenos sociais é legítimo considerar que a sua mera quantificação é reducionista quando, complementarmente, eles podem ser interpretados e compreendidos. Contudo, a abordagem qualitativa é alvo de apreciações que questionam a sua “credibilidade científica”, considerando que ficam em causa os critérios científicos de objetividade, validade e fidelidade que partilha com a investigação quantitativa e aos quais ainda acrescenta critérios sociais como, a pertinência socioprofissional e certos princípios éticos. A este nível, as diferenças que podem ser identificadas entre as duas abordagens dizem respeito à aplicação destes critérios, à escolha dos procedimentos que os asseguram (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008).

Considerando a análise e interpretação qualitativa, de acordo com o modelo interativo de análise de dados de Miles e Huberman (cit in Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008), as suas componentes são, na globalidade, as que também se encontram em contextos de análise quantitativa, residindo as suas diferenças, mais uma vez, nos procedimentos que utilizam e na organização temporal. Nomeadamente, a redução de dados (para fins de tratamento, com recurso a sistema de codificação), a apresentação de dados (para fins de interpretação, consiste no seu tratamento, organização) e interpretação de dados (consiste na atribuição de significado à apresentação-síntese de dados).

É neste contexto teórico de investigação qualitativa que surge o presente objeto de estudo - as perceções dos elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO da ADEIMA acerca do processo de construção da Coletânea PPR, a interpretação que fazem deste acontecimento, nomeadamente da sua influência na prática profissional (enquanto ação individual e coletiva). Seleccionada esta unidade de observação da realidade, considerou-se que o grupo de discussão focalizada (GDF), inserido nos modos de pesquisa utilizados pela investigação qualitativa, seria uma opção adequada.

#### Grupo de discussão focalizada

Morgan (1998a) descreve o GDF como um método de recolha de dados que, recorrendo à discussão orientada, tem precisamente como objetivo compreender as experiências e crenças dos seus participantes acerca de determinado(s) assunto(s). Os participantes discutem as questões que vão sendo introduzidas pelo investigador. Assenta num processo de comunicação que liga o investigador e os participantes e, principalmente, liga os participantes entre si. Permite a partilha e comparação de ideias, podendo mesmo permitir o “insight”, em alguns participantes, acerca do que é efetivamente relevante quanto ao(s) assunto(s) em questão.

Centrado num propósito bem definido, o investigador determina as questões a colocar e o grupo de participantes. Cria uma situação de investigação capaz de produzir muita informação, isto é, uma quantidade

significativa de matéria discursiva, num curto espaço de tempo e com um elevado número de participantes. Permite aprofundar o conhecimento acerca da experiência do grupo e aceder a conversas intragrupais que contêm temas e categorias com origem em situações reais. Como o objetivo era fazer emergir na interação grupal os significados dos vários atores sobre a vivência retrospectiva de uma experiência comum, optou-se pelo GDF como método mais adequado para a recolha de dados.

Este método pode servir diferentes propósitos, nomeadamente, identificação de problemas, planeamento, implementação ou avaliação da intervenção. Foi com o objetivo de avaliar em que medida a intervenção desenvolvida capacitou a equipa técnico-pedagógica para a sua prática em contexto de trabalho que se recorreu à sua utilização.

A conciliação com outros métodos de recolha de dados não se justificou pois o que se pretendia era aprofundar o conhecimento sobre um contexto, uma circunstância, uma experiência específica, através da discussão entre os participantes, através da partilha e comparação das suas vivências, sentimentos e opiniões.

#### Planeamento

O guia para orientação do grupo de discussão foi elaborado tendo em conta os objetivos da investigação e diferentes tipos de questões sugeridos na literatura (Kruger, 1998a): uma questão de abertura, não como “quebra-gelo”, pois as participantes já se conheciam, mas sim como sinal de início, uma questão de introdução do assunto em discussão, seis questões chave alusivas a aspetos centrais e uma questão de finalização, para sumariar ideias e fechar o grupo.

Como se pretendia explorar as perceções da equipa acerca do processo e efeitos da construção e utilização da Coletânea PPR, as questões, genericamente, abordaram: exploração do processo de construção do recurso técnico (facilitadores, obstáculos, aspetos a melhorar); exploração dos efeitos da participação neste processo de construção e da posterior utilização do

recurso técnico concebido, em termos individuais e coletivos; exploração da transferibilidade do recurso para outros contextos de atividade.

Na fase de planejamento também foram previstos os requisitos logísticos para a realização do GDF, nomeadamente: o espaço, o equipamento, o material e a data (Morgan, 1998b).

#### Recrutamento dos participantes e moderação

O grupo foi constituído através de uma estratégia de amostragem intencional, pois a seleção dos participantes foi realizada de acordo com os objetivos do GDF (Morgan, 1998b). Assim, partindo de uma lista pré-existente – os 10 elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO da ADEIMA que participaram e utilizaram a Coletânea PPR, foram selecionados 6 participantes (Morgan, 1998b), com os seguintes critérios: representarem as 2 funções técnicas (técnica de RVCC, formadora) mais envolvidas na construção da Coletânea PPR; no caso das formadoras, serem representativas de todos os grupos de docência implícitos nas áreas de competências-chave dos RCC dos níveis básico e secundário – 3; no caso das técnicas de RVC, terem a mesma representatividade das formadoras; representarem as mais envolvidas na construção da Coletânea PPR (com base nos registos de participação nas sessões de trabalho realizadas). O quadro 1 caracteriza as participantes no GDF:

Participantes	Sexo	Idade	Habilitações Literárias	Função no CNO
P1	F	38	Mestrado	Formadora
P2	F	39	Licenciatura	Técnica RVC
P3	F	34	Licenciatura	Técnica RVC
P4	F	38	Licenciatura	Técnica RVC
P5	F	52	Licenciatura	Formadora
P6	F	36	Mestrado	Formadora

Quadro 1 – Caracterização das participantes no GDF

Recorreu-se à colaboração de uma moderadora externa ao CNO da ADEIMA e à intervenção em estudo, mas com conhecimento e experiência de trabalho neste tipo de contexto de educação e formação de adultos e licenciada em psicologia. Tal opção sustentou-se no facto da investigadora ter desempenhado funções de coordenação do CNO em questão, portanto de chefia e trabalho direto com as participantes no GDF, o que poderia representar um comprometimento para ambas as partes, dificultando a moderação imparcial da discussão do grupo e influenciando as respostas das participantes, nomeadamente, no sentido da desejabilidade social.

### **Procedimento de tratamento e análise de dados**

A recolha e registo de dados foram realizados com recurso a gravações vídeo e áudio. Salvaguardam-se aqui as preocupações éticas com a autorização das participantes para se proceder ao registo audiovisual da discussão e com a garantia da confidencialidade da informação obtida. Cada participante foi informada acerca da investigação em causa, dos seus objetivos, da responsável e âmbito de realização, tendo assinado uma declaração de consentimento informado.

A visualização e audição das gravações permitiram a transcrição da discussão na íntegra e a sua posterior análise sistemática. Uma vez que se tratava apenas de um GDF, os procedimentos subsequentes, inspirados na análise de conteúdo, foram realizados manual e com recurso a uma aplicação informática de processamento de texto.

Como descreve Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, isto é, de qualquer veículo de significados de um emissor para um recetor, que visam obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos (significados) das mensagens, bem como dos seus significantes (forma), indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis inferidas) dessas mensagens.



O que caracteriza a análise de conteúdo é pois a inferência, mas também ela está sujeita à discussão abordagem quantitativa – abordagem qualitativa, conforme se baseie ou não em indicadores (variáveis de inferência) quantitativos. A análise qualitativa, não rejeitando toda a quantificação, caracteriza-se pelo facto da inferência ser fundada em indicadores como a presença (ou ausência) de um índice e não como a frequência da sua aparição.

A natureza do material a analisar influi na escolha do tipo de abordagem a considerar. Baldin (2011:143) afirma que “mensagens provenientes de um único ou de vários emissores, mas irreduzíveis à normalização (singularidade da expressão, da situação, nas condições de produção e da finalidade no objetivo da comunicação), como é o caso do GDF a analisar, orientado por um guia semidiretivo “que se apresenta como um todo, como um sistema estruturado segundo leis que lhe são próprias e portanto analisável em si, ou incomparável”, conduzem ao afastamento da quantificação, da normalização e à aproximação ao particular, ao acontecimento.

Os objetivos de investigação, as questões chave do GDF conduziram o foco geral de análise, a leitura sistematizada do material discursivo recolhido. Procuraram-se as tendências, os padrões de reposta no grupo, sem desvalorizar a variedade e diversidade de respostas. Foram considerados diferentes tipos de informação (Kruger, 1998c): as palavras, o texto, o seu significado e outros fatores envolvidos na comunicação (linguagem corporal e tons de voz, por exemplo); o contexto, isto é, a interpretação das respostas à luz do seu estímulo gerador (questão do moderador, comentário de outro participante, por exemplo); consistência interna, isto é, a presença, a extensão, intensidade e estabilidade com que é tratado um tema e especificidade das respostas, isto é, se baseadas na experiência e específicas ou se vagas e impessoais.

Recorreu-se a uma análise sistemática que evitasse percepções seletivas das respostas com vista a confirmar uma visão esperada, quanto ao processo e efeitos da construção e utilização da Coletânea PPR. Através de um processo de comparação, os dados foram sendo codificados, etiquetados, no sentido de se definirem categorias às quais correspondem segmentos de dados. Este

processo foi sendo revisto – revisão da informação associada a cada categoria, revisão dos limites de cada categoria e reorganização das mesmas. Como afirma Kruger (1998c), este processo de codificação axial permite segmentar os dados e reorganizá-los numa nova versão. O objetivo foi identificar semelhanças conceituais, temas, categorias, trabalhar o poder discriminativo dessas mesmas categorias e encontrar tendências, padrões de resposta.

Num primeiro momento, procedeu-se à leitura da transcrição. Uma leitura não só temática mas também da “maneira de dizer”, como o clima e ritmo da discussão, estilo de participação, sequência e ênfase das intervenções ou a utilização do “nós” (colocação à distância, generalização) e do “eu” (aproximação, envolvimento pessoal).

Posteriormente, recorreu-se à utilização de duas matrizes de análise das respostas das participantes - matriz de recolha (do relevante) das respostas e matriz de semelhanças / diferenças das respostas. Daqui, e considerando as questões chave do grupo de discussão, foi possível desenvolver um processo de categorização progressivo, com base na diferenciação e reagrupamento, por analogia, dos diferentes temas (núcleos de sentido que compunham a comunicação). Os temas, enquanto unidades de registo, permitiram compreender os eixos em torno dos quais a discussão se organizava e definir um sistema de categorias definitivo que, agrupando diferentes elementos (unidades de registo) sob um título genérico, permitiu a passagem dos dados brutos a dados organizados, dando a conhecer indicadores (invisíveis a nível dos dados em bruto).

A conversa fluiu num ritmo cadente, sem pausas relevantes, centrada na temática geral, com intervenção de todas as participantes que, frequentemente, se completava na construção conjunta do discurso, e com intervenção pontual da moderadora para introdução de questões ainda não tratadas e controle do tempo dedicada a cada uma delas.

A pertinência das questões selecionadas foi confirmada pelo empenho e envolvimento das participantes. O recurso frequente à primeira pessoa do singular (“eu”, “para mim”) traduziu a proximidade e investimento pessoal de todas na experiência em discussão. A alternância com o uso de “nós”, embora

traduzisse uma generalização, era mais utilizada para referenciar a equipa que integravam e não tanto para significar um distanciamento face ao objeto de discussão.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Apresenta-se agora o sistema de categorias construído a partir da análise do material discursivo do GDF, evidenciando-o com uma seleção de citações das participantes. Emergiram três categorias, das quais duas agrupam subcategorias, conforme o quadro 2:

Categorias	Subcategorias
Processo de construção da Coletânea PPR	Facilitadores Obstáculos Aspetos a melhorar
Efeitos da participação na construção e utilização da Coletânea PPR	Aprendizagens Competência percebida Mudanças na prática da equipa Orgulho e pertença
Transferibilidade da Coletânea PPR	---

Quadro 2 – Sistema de categorias emergente da análise de conteúdo do GDF

A análise do material discursivo trouxe à evidência uma série de elementos informativos que mais do que permitirem recuperar o processo de construção da Coletânea PPR vivenciado pelas participantes, permitem aceder à reflexão que fazem acerca da razão de ser do que aconteceu. Isto é, mais do que descreverem a experiência vivida, interpretam porque é que o processo decorreu como decorreu e o que poderia ser melhorado.

Facilitadores – no conjunto, as participantes identificaram sete condições que facilitaram o decorrer do processo de construção da Coletânea PPR, tendo sido enfatizada a primeira:

- possibilidade que a organização proporcionou à equipa de refletir e experimentar

P1 – [...] *não era possível construir um documento desta dimensão de trabalho e com o tempo que nos ocupou sem termos a possibilidade de poder parar, de poder pensar, de voltar a fazer. Se calhar, noutro tipo de organização isto não seria possível [...] o tempo e esta possibilidade de poder errar e poder experimentar. Porque uma organização mais focada nos lucros,*



*nos resultados [...] não pode dar esta abertura às equipas para poderem experimentar. Nós podíamos sempre experimentar [...] acho que no final, a organização também tem a lucrar [...] acabou por ter o retorno daquilo que investiu em tempo [...] ao nível das práticas, da qualidade dos processos [...]*

*- envolvimento de toda a equipa na conceção e elaboração de um modelo e materiais próprios*

*P4 – [...] a possibilidade de nós podermos participar neste processo de construção, de reflexão, envolveu muito mais cada elemento da equipa e sentir que, pelo menos falo por mim, que aquele trabalho que estávamos a produzir é fruto do trabalho de todas, mas era meu também, é importante. Não sentir que alguém fez [...] inicialmente havia um Kit e nós tínhamos que aplicar aquelas atividades, e, no início, até não concordava tanto com aquela [...] “porquê aquela e não outra?”, “mas é aquele o kit”, “os especialistas pensaram nisto, desta maneira, é assim que temos de fazer!” [...] E, se calhar, aqui nós fomos um bocadinho as especialistas [...] entre aspas, e fomos criando, o nosso próprio modelo.*

*- estabilidade da equipa (ao longo do tempo)*

*P4 - O facto da nossa equipa também não ter sido alvo de grandes alterações [...] foi sempre uma equipa estável, foi-se mantendo a coesão da equipa. Acho que [...] foi fundamental.*

*- duração do processo*

*P6 – Nós tivemos sempre tempo para nos conhecermos e trabalharmos todas juntas [...] / P5 - São muitas horas, muitos dias [...]*

*- experiência (anterior) da equipa*

*P5 - Também a experiência de fazer [...] de estar envolvida em processos RVCC há muitos anos. Todas nós já tínhamos vivido muito trabalho [...]*

*- apoio do consultor externo*

*P2 – [...] o apoio que nós tivemos do [...] consultor. / P3 – [...] eu reconheço que o trabalho com o consultor [...] foi de extrema importância. E para mim foi muito importante ter alguém de fora que me obrigasse a pensar sobre o tipo de intervenção que temos [...]*

- coordenação da equipa

P4 – [...] *as equipas funcionam e precisam sempre de ter um líder, uma líder [...], alguém que coordene [...] o papel importante que teve como elemento que, sendo parte da equipa, estava um bocadinho mais distante [...] dos stresses do dia-a-dia e que também nos fazia pensar [...], foi marcando o ritmo, não permitiu que as pessoas se desviassem [...]*

Em síntese, as participantes consideram que foi determinante o facto de a ADEIMA ter possibilitado à equipa integrar na sua prática diária um processo de ação-reflexão, valorizando o desenvolvimento profissional dos seus recursos humanos como meio para qualificar os processos de RVCC desenvolvidos com os adultos. Nomeadamente, ter disponibilizado recursos financeiros que garantiram a colaboração de um consultor externo. As estratégias de apoio e de desafio cognitivo com que foi facilitando o processo em questão foram fundamentais. A participação da totalidade da equipa técnico-pedagógica na resolução de um problema comum, vivenciado no contexto profissional, a possibilidade de tomar decisões conjuntas e criara soluções próprias foi um fator motivador. Fatores como a estabilidade da equipa técnico-pedagógica do CNO e a oportunidade de ação-reflexão prolongada contribuíram para a qualidade desenvolvimental desta experiência. Ainda de referir o património experiencial da equipa que, à semelhança de quaisquer outras pessoas em processo de educação e formação, constituiu o ponto de partida e ligação das aprendizagens subsequentes. O papel da coordenadora é também destacado como facilitador na medida em que manteve a intenção da intervenção, imprimiu-lhe ritmo e visão crítica.

Obstáculos – as dificuldades identificadas ao longo do processo de construção da PPR foram três, e referidas por quatro das participantes que enfatizam a primeira:

- constante revisão dos documentos escritos (na sequência do ciclo ação-reflexão)

P3 – [...] *não só a primeira fase da elaboração, mas depois cada atualização que tinha de ser feita. À medida que nós repensávamos a nossa prática, no dia-a-dia, tínhamos que fazer mudanças na PPR [...] eram*

*mudanças [...] que implicavam [...] podia ser uma mudança [...] pontual, numa sessão, mas que implicavam rever depois toda a planificação. E isso sim era um trabalho penoso.*

- conciliação do processo de construção com a atividade profissional diária

*P4 – [...] uma das dificuldades foi conciliar a elaboração do documento, com o trabalho do CNO. Essa parte foi bastante complicada. / P5 - A construção daquele documento era algo complexo. Não só aquilo que lá pusemos mesmo, mas depois a organização, a estética, é difícil de construir [...] isso dava algum trabalho técnico [...] complicava a nossa vida.*

- dependência do ritmo do feedback dos adultos

*P4 – [...] como o trabalho que desenvolvíamos era dirigido aos candidatos e às candidatas, o feedback deles também era importante. E nós dependíamos muito, também, do feedback dos candidatos e do trabalho que eles conseguiam fazer [...] se por algum motivo os candidatos não respondiam, obrigava muitas vezes a repensar e a reformular, para que conseguíssemos ter, digamos, a matéria-prima [...] que é o trabalho que as candidatas e os candidatos produzem, naquele timing, para depois nós podermos continuar a conduzir as sessões.*

Em síntese, os obstáculos identificados neste processo, prendem-se com o trabalho de revisão documental constante, induzido pelo processo de ação-reflexão, que, à medida que a PPR foi adquirindo dimensão e dadas as suas características estruturais, se tornava mais exaustivo e difícil de conciliar com todas as atividades que caracterizam o funcionamento do CNO. Como o processo de construção da PPR também envolvia a auscultação e reação dos adultos em relação às atividades e materiais que iam sendo produzidos, o ritmo do seu feedback nem sempre era compatível com o desejado pela equipa, o que provocava momentos de espera.

Aspetos a melhorar – quatro das participantes identificaram três aspetos do processo de construção da PPR, ou melhor do seu produto final, que fariam diferente, melhorariam, se recomeçassem a experiência de participação, enfatizando o primeiro:

- estrutura e “design” da PPR

P1 – [...] *tornar a PPR num documento único [...] porque ela é um monte de documentos gigantesco, pastas dentro de pastas, não é funcional [...] é um defeito [...] entrar na dinâmica da PPR em termos [...] funcionais é complicado.* / P2 – [...] *nós nunca pensámos na dimensão disto, fomos fazendo uma sessão, depois outra [...]* / P1 - [...] *agora fazíamos de uma forma muito mais funcional [...] criar um documento num formato diferente, até digitalmente diferente.*

- enquadramento teórico da PPR

P4 - *Fizemos alguns enquadramentos teóricos [...]* / P1 – [...] *A PPR são partes. Pensando naquilo como um documento único são vários capítulos e não há um prefácio, por assim dizer [...] não há uma introdução que explique exatamente o que é que é a PPR, como é que isto surgiu, como é que se aplica [...] e isso era uma das coisas que se deveria ter feito [...] tem uma introduçãozinha mas [...] não faz um enquadramento real do que é a PPR.*

- a uniformização da linguagem da PPR

P3 – [...] *alguma uniformização na linguagem que eu penso que às vezes nos escapava. Como nós dividíamos trabalho [...] havia esforço, mas mesmo assim havia sempre alguma coisa que nos escapava [...] uma fazia uma parte, outra fazia outra [...] e, naturalmente, temos todas formas diferentes de refletir e de escrever [...] podendo agora fazer isso [...] olhar para o todo e uniformizar a linguagem.*

Em síntese, quanto ao modo como decorreu o processo de construção da PPR não surgiram evidências quanto à necessidade de introduzir melhorias. Estas foram focalizadas no seu produto final, na PPR enquanto recurso técnico. Quanto à forma, fisicamente (formato digital), a PPR deveria ser apresentada como o documento único que é e não como um conjunto de ficheiros. Dada a grande dimensão, a sua estrutura e o seu “design” deveriam ser simplificados. No que se refere ao conteúdo, apesar dos esforços de revisão que foram realizados, e uma vez que se procedeu a várias atualizações, deveria ser uniformizado o estilo de escrita. Muito importante, e no sentido de se poder



disseminar este produto, seria melhorar a sua introdução – explanação de objetivos e estrutura organizativa e enquadramento teórico.

Numa outra categoria encontramos temas que remetem para os significados atribuídos aos efeitos da participação no processo de construção e utilização da PPR, isto é, para os ganhos, quer individuais, quer coletivos (da equipa). O material discursivo referente a esta categoria, quer pela sua extensão, significativamente superior às restantes, quer pela intensidade e diversidade das participações, traduz a importância e o valor que todas as participantes, sem exceção, lhe atribuem. É unânime que a participação na experiência de construção e utilização da PPR foi envolvente e produziu mudanças, individuais e coletivas, em termos de atitudes e comportamentos, que, nalguns casos, já se repercutiram noutros contextos.

Aprendizagens – todas as participantes referenciaram diversas aprendizagens, de conhecimentos e competências, que se organizaram em torno de quatro áreas:

- aquisição de conhecimentos

*P2 - Eu acho que nos obrigou a ler muitas coisas e penso, no meu caso, tomei conhecimento de certas teorias, de formas de pensar que até então não conhecia [...] / P1 – [...] nós temos funções diferentes, e ganhava, enquanto formadora, com aquilo que, por exemplo, as profissionais que tinham uma formação em psicologia traziam para a PPR [...] isto tudo obrigava a partilhar muito conhecimento, de muitas áreas [...] / P4 – [...] cada uma tinha a sua visão e tinha o seu próprio estilo e maneira de pensar sobre os assuntos. A maioria das pessoas, como já foi dito, já trazia experiência de conceção de materiais, de dinamização de grupos, portanto, eu acho que no início gerou ali algum conflito que foi positivo [...]*

- desenvolvimento de competências de trabalho em equipa

*P6 - Acho que o trabalho em equipa foi uma das aprendizagens. / P1 – [...] obrigou-nos a perceber exatamente o que é que cada uma fazia e em que momento... construir a PPR promovia muito a articulação entre todos os elementos da equipa [...] / P5 - Até porque, passamos a fazer, por exemplo, sessões partilhadas. Muitas sessões em que estávamos duas e três a apresentar*



*ou a explorar ou depois a trabalhar com os candidatos [...] é uma dinâmica muito diferente [...] / P6 – [...] é como os atores no palco [...] têm que respeitar os tempos uns dos outros, não é, as deixas [...] / P1 - Tomamos mais consciência de que aquilo que nós fazemos vai implicar o trabalho da pessoa que entra a seguir em processo [...] e somos responsáveis pelos outros elementos da equipa também. / P4 - [...] fizemos aquelas sessões do trabalho com o referencial [...] em que as colegas nos explicavam, decodificavam o referencial, para nós, profissionais, depois podermos também atuar de uma forma muito mais intencional. E julgo que ainda podia aprender mais em relação ao próprio referencial. Mas também, pronto, cada uma tem o seu papel não é. Não podemos querer que as formadoras fiquem especialista na nossa área, nem nós especialistas nas áreas das formadoras. Eu acho que realmente, essa foi uma grande aprendizagem.*

- desenvolvimento de competências específicas de educação e formação

*P6 – [...] a capacidade de refletir sobre [...] o formador enquanto facilitador, procurar que isso realmente fosse assim, as profissionais de RVC e formadoras, aqui não estava a fazer a distinção. Acho que é alguma coisa que fica. / P1 – [...] eu acho que há aqui a questão de tomarmos real consciência de que aquilo que os candidatos produzem depende de nós, não deles [...] tomar realmente consciência disso, é muito mais complicado e mexe com a nossa autoestima profissional [...] / P4 - Eu acho que também mudou a minha forma de pensar ou de planificar futuras formações ou apresentações que precise de fazer. Acho que um dos princípios teóricos que fundamentam a PPR são as questões da andragogia e a forma como os adultos apreendem e eu acho que isto mudou um bocadinho a forma de eu pensar [...] centrada na pessoa ou num público-alvo [...] enquanto profissional, também me ajudou na forma como eu depois interagia com as pessoas, uma grande preocupação com o público, a atenção mais centrada neles do que em nós [...]*

- desenvolvimento de competências pessoais

*P3 - Mas o facto de construir aquele modelo e de o termos mudado tantas vezes, deu-nos uma visão crítica muito abrangente, não só sobre nós mas também sobre os outros. / P6 – [...] tenho outras ferramentas para*



*questionar. Tenho mais cuidado, claro que a experiência agora também é outra, tenho mais cuidado, questiono muito mais, mas dá-me muito mais trabalho. / P4 – [...] desenvolvimento pessoal, no sentido em que foi necessário aprender a gerir muito stress e o tempo [...] conseguir fazer várias coisas ao mesmo tempo [...] Flexibilidade e adaptabilidade. Porque muitas vezes a pessoa entrava aqui e tinha que utilizar esta estratégia, e uma hora depois já estávamos a fazer outra coisa [...] a própria articulação, as diferentes visões, eu acho que isto para mim foi uma das grandes aprendizagens, as competências relacionais.*

Em síntese, as participantes atribuíram ao processo de construção da PPR o significado de processo de aprendizagem realçando como ganhos a aquisição de novos conhecimentos teóricos, quer por investimento pessoal em consultas bibliográficas, quer por partilha entre os elementos da equipa com formação em diferentes áreas de saber, e o desenvolvimento de novas competências. Nomeadamente, competências de trabalho em equipa, competências específicas de educação e formação, em que o educador/formado é um facilitador da aprendizagem, centrado no aprendente, e competências pessoais, como, reflexibilidade, adaptação, flexibilidade e de relacionamento interpessoal.

Competência percebida – no discurso analisado são recorrentes as referências que apontam para o fortalecimento das conceções pessoais de controle e autoeficácia face aos desafios profissionais, face à tomada de decisão, resolução de problemas e exposição ao exterior, em todas as participantes:

*P4 - Mais capazes. A minha resposta é afirmativa [...] construirmos a PPR permitiu-me a mim, enquanto profissional, perceber melhor a minha intervenção [...] o sentir que eu conseguia dar resposta, ou ajudar os candidatos a produzirem, para darem resposta depois às próximas fases, fez com que me fosse sentindo cada vez mais segura e a perceber também melhor todo o processo [...] de facto, sinto-me muito mais competente. / P2 – [...] dava mais segurança, mais estrutura [...] até na questão da forma de pensar nos planos de sessão, pormo-nos no ponto de vista do outro, a estruturação*



*dos objetivos [...] tudo isto, acho que contribuía para irmos com mais certeza daquilo que íamos fazer durante as sessões. / P6 – [...] dava-nos alguma segurança, organizava-nos o pensamento, com margem devida para alguma mudança que tivesse que acontecer naquela sessão, naquele dia ou naquela fase do processo, mas acho que nos assentava as ideias [...] / P3 - E mesmo do ponto de vista da planificação do processo [...] nós tínhamos toda a flexibilidade para irmos adaptando, em função das pessoas que tínhamos, do tempo que tínhamos, da intervenção que tínhamos numa sessão em particular, e, às vezes, acontecia questões importantes não serem abordadas numa sessão porque não houve tempo, porque não se proporcionou. Na sessão seguinte, nós sabíamos que qualquer coisa tinha falhado e então podíamos ir à PPR rever quais eram os objetivos da sessão anterior e tentar implementá-los e trabalhá-los na sessão seguinte. / P6 - E depois também tivemos a oportunidade de mostrar [...] fazia parte da filosofia da organização querer mostrar. Nunca escondemos nada. E houve algumas situações em que nós mostramos precisamente como fazíamos, de uma forma completamente aberta [...] / P5 - [...] estávamos seguras do nosso trabalho [...] não tínhamos problemas em partilhá-lo e isso também contribuiu para algum reconhecimento [...] do exterior.*

Em síntese, na análise do material discursivo surgem evidências que apontam para o facto do processo de construção e utilização da PPR se ter constituído como um processo de empoderamento na medida em que as participantes se tornaram mais capazes de resolver problemas e tomar decisões de modo independente no seu contexto profissional, aqui operacionalizado na competência percebida. São evidentes as perceções de mestria e controle que têm em relação ao desenvolvimento de processos de RVCC e à utilização do recurso PPR como meio para atingir os seus objetivos.

Mudanças na prática da equipa – objetivamente é a categoria a que reporta maior extensão de material discursivo, com vários contributos de todas as participantes, destacando-se duas grandes mudanças:

- melhoria do trabalho em equipa



P1 - *A PPR obrigava-nos a trabalhar em equipa e isso, acho que é fundamental [...] Aliás não é muito fácil fazer um processo rvcc sem se trabalhar em equipa. Agora que, facilitou e que nos obrigou a pensar e a articular melhor, obrigou. / P6 – [...] obrigou-nos a estar muito juntas e a pensar muito em voz alta, umas com as outras [...] olhar para o mesmo documento, com o mesmo objetivo, isso levou-nos a conhecer também um bocadinho melhor cada uma de nós, a perceber o que é que uma pode fazer, aliás, o trabalho foi sendo dividido conforme as características de umas e outras [...] na altura, metade da equipa tinha entrado há muito pouco tempo [...] portanto, não nos conhecíamos todas assim tão bem [...] obrigou-nos a sentar e a definir um plano para todas. / P3 - Acho que aproximou mais as pessoas do ponto de vista interpessoal [...] eu sinto que as conheci melhor que me aproximei mais delas também devido à PPR [...] Não só nas sessões de bastidores, de preparação da PPR [...] mas também depois, no âmbito da prática profissional que nos obrigava a falarmos umas com as outras [...] / P6 – [...] acho que melhorou a comunicação. / P6 – Na PPR acho que nós tivemos a oportunidade de mostrar algumas das nossas potencialidades e algumas das nossas fragilidades e acho que a partir daí ficaram tão bem demonstradas que muitas vezes, sendo preciso fazer alguma coisa, já se sabia qual era a pessoa a quem ia calhar a tarefa, ou quais as pessoas que estavam mais, entre aspas, vocacionadas para aquela tarefa. / P1 – [...] acho que também contribuiu para profissionalmente melhorar o relacionamento, mesmo que às vezes pessoalmente, não fosse o melhor, era para trabalhar, trabalhava-se e trabalhava-se em equipa [...] / P2 – [...] promoveu também a proximidade.*

- aumento da qualidade dos processos de RVCC desenvolvidos

P4 – [...] uma das vantagens [...] a coletânea surgiu na altura em que o processo de reconhecimento de nível secundário começou a ser implementado [...] houve também uma tentativa de aproximarmos o processo que fazíamos no nível básico às exigências do nível secundário. E eu vejo isso, não sei se os candidatos e as candidatas percecionam da mesma forma, mas eu considero ter sido uma vantagem, porque de alguma maneira inovamos no nível dos processos de rvcc do nível básico. / P1 – [...] a PPR também ajudava

*nisso [...] principalmente a parte dos procedimentos [...] colocarmo-nos nesse papel de passar para escrito o que nós fazíamos, de pensar o que é que ia acontecer se nós fizéssemos aquilo, também nos obrigava a estruturar a sessão de uma forma lógica. Portanto, sequencialmente tinha que tudo fazer muito sentido. Se não fizesse sentido escrito, na sessão provavelmente também não ia fazer. [...] / P2 - Outra vantagem foi [...] antes nas atividades que eram utilizadas os adultos não experimentavam propriamente na sessão, e com a implementação da PPR nós tínhamos uma preocupação muito grande de utilizar atividades mais práticas, exercícios [...] na própria sessão. / P4 – [...] o nosso trabalho acabou por responsabilizar mais cada candidato no seu próprio processo de desenvolvimento. / P1- [...] no início nós queríamos criar um manual de procedimentos [...] eu tinha aquela sensação “isto não promove muito a individualidade” porque estamos a uniformizar procedimentos [...] depois vim a verificar que não. Precisamente porque ao estarmos sempre a renovar, a alterar a PPR, acabou por deixar de ser tanto um simples manual de procedimentos, para passar a ser o reflexo do processo, do nosso trabalho [...] não foi por causa da PPR diretamente que nós começamos a trabalhar assim com os candidatos, mas foi porque pensamos tanto sobre aquilo que nós fazíamos que acabamos por alterar os procedimentos, fazer sessões mais dinâmicas. / P5 – [...] não foi a PPR que nos obrigou a ser assim, foi a reflexão, o trabalho que estávamos a implementar que nos obrigava a pensar, obrigava-nos a refletir sobre a forma como era feita a intervenção com os candidatos [...]*

Em síntese, ainda que no campo do percebido e não do observável, as participantes referem várias mudanças nos seus comportamentos profissionais, como resultado da sua participação no processo de construção e utilização da PPR. As práticas da equipa do CNO sofreram alterações em dois níveis distintos, embora interrelacionados - a nível do seu funcionamento interno e a nível do desenvolvimento dos processos de RVCC. Quanto ao primeiro é referido o aumento do conhecimento interpessoal e melhoria do relacionamento, a tomada de consciência das fronteiras e zonas de interceção dos diferentes papéis profissionais, a capacidade de auto-organização,



nomeadamente distribuição de tarefas de acordo com potencialidades individuais, funcionamento integrado e profissionalismo. O aumento da qualidade dos processos de RVCC tem por base um planeamento minucioso que garante a intencionalidade da intervenção, esta é efetivamente centrada nas características e necessidade das pessoas a quem se dirige, os procedimentos realizados são rigorosos e consistentes.

Orgulho e pertença - Verificou-se ainda nesta análise que o envolvimento nesta experiência no Centro desencadeou sentimentos de orgulho e pertença referidos por três participantes:

*P5 - Na altura eu não vi a utilidade de tanto trabalho, não percebi que era tão importante. Hoje olho para trás e tenho muito orgulho de termos feito este trabalho [...] ainda recentemente falávamos sobre os sítios onde os documentos são todos diferentes, toda a gente faz de formas diferentes. E nós não. Nós podemos dizer que lá em casa, não era assim. Nós fazíamos de outra forma. Tínhamos uma forma que era comum a todos, sem perder a individualidade, naturalmente, mas era comum. / P4 – [...] eu sinto-me muito orgulhosa de ter participado, de ter colaborado neste trabalho, neste processo. / P2 – [...] e uma das coisas de que me orgulho, que até então em nenhum trabalho que estive tive essa possibilidade, foi quase a sensação de deixar uma obra feita, poder passar para o papel todos os questionamentos e dúvidas e também aprendizagens que nós fomos fazendo, deixamos ficar escrito.*

As participantes referem que a oportunidade de produzir um registo escrito das suas práticas e reflexões, foi uma oportunidade de consubstanciar uma “obra de autor”, a qual se orgulham de ter assinado.

Quanto à utilidade da PPR noutros contextos de atividade, o grupo fez referência, essencialmente, à transferibilidade, não propriamente do recurso, dada a sua especificidade, mas das linhas orientadoras que estiveram subjacentes à sua elaboração – planificação de intervenção multiprofissional integrada e registo sistematizado das práticas profissionais, em formato de portefólio reflexivo; há ainda referência à possibilidade de utilização parcelar de alguns dos instrumentos deste recurso em atividade que não de RVCC:





*P1 – Qualquer situação que implique trabalhar em grupo e aplicar determinados procedimentos várias vezes. Claro que depois o conteúdo tem que ser adaptado a cada situação [...] E, principalmente, a forma como foi feita, esta possibilidade de a poder ir alterando [...] Não ser um documento estanque. / P6 - Tudo que implique pensar num projeto [...] Se pensarmos na forma como o podemos planificar, o que é preciso, as fases desse projeto, acho que isto é um bom exercício. / P1 – [...] ninguém ia para processos sem os ter planificado antes, é exatamente esta prática que eu acho que pode ser transferida [...] / P4 – [...] a PPR é uma evidência daquilo que se fazia. Portanto, a ideia de coletânea ou de um conjunto de materiais que evidenciam o trabalho que uma equipa faz, pode ser aplicada em qualquer contexto. / P3 - E ela pode ser desmembrada [...] nós estamos a vê-la como um todo [...] em situações pontuais, nós podemos rentabilizar os recursos que ali temos e utilizá-los de uma outra forma.*

De acordo com Baldin (2011), a intenção da análise de conteúdo é inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, partindo de indicadores. Assim, após o tratamento e descrição das características do material discursivo do GDF, atribuiu-se-lhes significado, foram interpretadas. Num processo dedutivo que parte dos indicadores identificados relativos aos efeitos da construção e utilização da Coletânea PPR, presentes no discurso das técnicas de RVC e das formadoras do CNO da ADEIMA, pretende-se confirmar (ou infirmar) cientificamente se os resultados obtidos com a intervenção em análise correspondem aos resultados inicialmente esperados.

Relembra-se que a intervenção analisada pretendia capacitar as profissionais do CNO da ADEIMA para agir de modo sustentado, intencional e integrado, num momento de alteração da política nacional de educação e formação de adultos. Foram identificados problemas que implicavam intervir a nível das práticas profissionais, pois não estavam a responder de modo adequado às novas exigências do trabalho com os adultos. Como forma de superar a necessidade de apropriação de novas orientações e referenciais e de garantir o desenvolvimento de processos de RVCC de modo integrado, por



uma equipa multiprofissional, optou-se por uma estratégia de consultoria-formação (Meneses, 2010). Esta foi a forma de iniciar um processo de construção de um dispositivo técnico de suporte ao RVCC que se deveria refletir num processo de desenvolvimento profissional, num movimento progressivo de autonomização da equipa em relação à colaboração do consultor. Como resultado, era esperada a mudança de práticas individuais e coletivas, no contexto de educação e formação de adultos em evolução.

No sentido de confirmar este resultado, a investigação colocou as seguintes questões: a participação no processo de construção e a utilização da PPR promoveu, a nível individual, o seu empoderamento psicológico, nomeadamente na dimensão intrapessoal - crenças de competência e mestria (Zimmerman, 2000), enquanto profissionais em contexto de CNO?; a participação no processo de construção e a utilização da PPR, enquanto recurso de apoio ao desenvolvimento de processos de RVCC, introduziu mudanças na prática coletiva (da equipa)?

Com base nos indicadores emergentes da análise de dados pode inferir-se que os efeitos da construção e utilização da Coletânea PPR foram no sentido esperado (Bardin, 2011).

Como as participantes na investigação se percecionam mais capazes de resolver problemas e tomar decisões de modo independente no seu contexto profissional, em resultado da construção e utilização da Coletânea PPR, então esta oportunidade de trabalhar em colaboração com outros profissionais, de desenvolver conhecimentos e competências para resolver problemas e tomar decisões no contexto profissional, de modo independente, foi uma experiência empoderante. Isto, na medida em que, e de acordo com Zimmerman (1995, 2000), desenvolveu crenças de competência e eficácia, a compreensão crítica e comportamentos pró-ativos, num contexto específico (de educação e formação de adultos).

Quanto à segunda questão, as participantes percecionam o processo de construção da Coletânea PPR como um processo de aprendizagem que resultou num novo patamar de conhecimento e competência, com implicações efetivas na prática profissional. A nível dos conhecimentos destacam como ganhos o

domínio de referenciais, de conceitos, de metodologias, de procedimentos e do planejamento e avaliação de processos de trabalho. Já a nível das competências, é referenciado o aumento das competências de trabalho em equipa, das competências específicas de educação e formação, centradas no adulto aprendente e das competências pessoais (flexibilidade, adaptação, flexibilidade) e interpessoais (comunicacionais e de interação pessoal).

Na sequência destas aquisições, as participantes atribuem um novo significado ao modo de agir da equipa do CNO da ADEIMA, passou a ser percecionado, em termos interpessoais e técnicos, como um modo mais capaz e próprio (Meneses, 2010). O aumento do conhecimento interpessoal e melhoria do relacionamento, a tomada de consciência das fronteiras e zonas de interceção dos diferentes papéis profissionais, a capacidade de auto-organização, permitiu o funcionamento integrado da equipa. Simultaneamente, uma intervenção mais fundamentada e intencional, mais centrada nas características e necessidade dos adultos e em procedimentos multiprofissionais mais integrados, consistentes e rigorosos permitiu o aumento da qualidade técnica dos processos de RVCC.

Assim, as mudanças percecionadas a nível da prática da equipa, na sequência da construção e utilização da Coletânea PPR, apontam para a resolução dos problemas inicialmente identificados, nomeadamente, o desconhecimento operacional do RCC de nível secundário pelas técnicas de RVC, a deficiente articulação entre os elementos da equipa (gestão integrada dos processos de RVCC e análise integrada dos Portefólios dos adultos insuficientes) e a excessiva dependência dos adultos em processo de RVCC em relação à equipa (lógica escolar tradicional).

De referir ainda os sentimentos de orgulho e pertença resultantes do envolvimento nesta experiência. As participantes referem que através da escrita tiveram a oportunidade de registar as suas práticas e reflexões e de, à semelhança de especialistas, criar um modelo próprio, da sua autoria. A autonomização da equipa em relação ao eventual efeito prescritivo das orientações da tutela é clara, corroborando também a hipótese de que a equipa efetivamente se perceciona como mais capaz.



### **Considerações finais e conclusões**

Na medida em que os resultados da investigação apontam no sentido de que o processo de construção e utilização da Coletânea PPR foi considerado, pelas suas principais intervenientes, como um processo de formação eficaz, com impactos individuais e coletivos, importa formular conclusões (abertas) que possam argumentar o desenho de futuras intervenções no âmbito da formação de profissionais de educação e formação de adultos (Holliday, 2012).

Canário, Cabrito & Cavaco (2005) sintetizam três estudos realizados em 2002, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, no âmbito da formação profissional continua na administração pública - Programa Foral, que serviram de âncora a propostas estratégicas de formação de recursos humanos, nomeadamente de gestores de formação e de agentes de desenvolvimento da formação através da gestão e animação de redes e projetos territoriais. Com inspiração nestas propostas, são identificados aspetos chave implícitos no processo de formação dos recursos humanos do CNO da ADEIMA, os quais não serão substancialmente diferentes dos desafios colocados pela formação profissional contínua dos agentes de educação e formação abrangidos pelos estudos.

A síntese da avaliação do Programa Integrado de Formação para a Modernização da Administração Pública, realizada por César Madureira em 2000, como referem Canário, Cabrito & Cavaco (2005:130), permitiu constatar que “[...] na ótica dos formandos, os efeitos da formação são essencialmente percecionados a nível individual, tendo muito pouca expressão o seu impacto na transformação dos serviços [...] o que é coincidente com a perceção do ponto de vista dos serviços onde raramente se vislumbra uma relação entre a frequência da formação e um projeto de ação do próprio serviço.” Esta exterioridade da formação relativamente à realidade organizacional resultou do facto das propostas de formação apresentadas pelas entidades promotoras externas prevalecerem em relação às propostas apresentadas pelos serviços clientes. Tal permite compreender que “[...] o impacte nos serviços seja essencialmente notado ao nível de um acréscimo de qualificação, mas não,

necessariamente, numa aplicação direta e oportuna no desempenho global do serviço.” Assim, a fecundidade entre a formação dos recursos humanos e o desempenho organizacional será mais bem conseguida se a primeira emergir dos problemas reais da organização e dos seus processos de trabalho. Como principal resultado desta avaliação surge a recomendação de se instituírem “ [...] ciclo[s] de formação no[s] qua[is] o serviço e o formando potencialmente beneficiários da formação participem ativamente no [...] delinear da própria oferta.

Nesta linha, a oportunidade formativa aqui apresentada foi determinada e delineada com a participação ativa das suas beneficiárias. Contrariou a “lógica da oferta”, imperando a “lógica da procura”, isto é, as necessidades específicas da equipa do CNO da ADEIMA foram o ponto de partida para a construção do pedido e da oferta formativa. Aqui destaca-se também a capacidade da coordenação para pensar, promover, encomendar, organizar e monitorizar a formação de modo estratégico.

Canário, Cabrito & Cavaco (2005) associam ao consumo passivo da formação oferecida pelo mercado por parte das autarquias estudadas, aqui entendidas no sentido lato de organizações, dois fatores, a ausência de uma cultura de formação e a ausência de uma cultura de projeto.

No que respeita à primeira, no conjunto das entidades consideradas, apenas 27,6% referem existir um serviço de formação de recursos humanos. Sendo que 42,2%, em resposta ao inquérito realizado, assume não ter proporcionado formação aos seus colaboradores nos três anos anteriores.

Quanto à ausência de uma cultura de projeto, “das autarquias respondentes menos de um terço (28,6%) declara possuir um Plano Anual de Formação” (Canário, Cabrito & Cavaco 2005: 137). As que afirmam ter um elaboram-no a partir de listas de ações possíveis que os colaboradores escolhem. Os seus objetivos visam promover a capacitação individual sem qualquer perspetiva de planeamento de projeto

A ADEIMA, enquanto organização promotora do CNO e que enquadrava profissionalmente a sua equipa, tem uma cultura de valorização dos seus recursos humanos que patrocinou financeira e logisticamente a

formação. Anualmente define um plano de formação interna, que, numa lógica de planeamento de projeto, parte de diagnósticos orientados para a resolução de problemas e encara a formação como um instrumento ao serviço das suas equipas.

Aliás, as participantes percecionam a ADEIMA como uma organização empoderante, tal como a descreve Zimmerman (2000), ao reconhecerem que possibilitou à equipa integrar na sua prática diária um processo de ação-reflexão, valorizando o desenvolvimento profissional como meio para qualificar os processos de RVCC desenvolvidos com os adultos.

O plano de intervenção, numa lógica de envolvimento institucional, previa não só que a organização promovesse a aprendizagem dos seus profissionais, mas também a possibilidade dela própria aprender e reforçar a sua capacidade de mudança. A este propósito, as participantes também referem os ganhos da ADEIMA, o retorno do investimento feito, nomeadamente, o reconhecimento externo da qualidade do trabalho desenvolvido, a credibilidade neste âmbito de intervenção. Assim, na medida em que o CNO da ADEIMA, ao promover oportunidades de desenvolvimento de competências e sentido de mestria à sua equipa, foi perspectivado como um contexto organizacional empoderante, também esta equipa contribuiu para que o mesmo se tornasse numa organização empoderada, bem-sucedida e participativa na sua relação com o exterior. A formação também teve efeitos fecundos a nível organizacional.

A intervenção articulou a dimensão individual e a dimensão coletiva da formação. O processo formativo foi entendido como processo individual, de desenvolvimento profissional e pessoal. Simultaneamente, enquanto processo desenvolvido num contexto organizacional de trabalho, em resposta a problemas específicos, foi considerada a sua dimensão coletiva, espelhada na construção conjunta da Coletânea PPR e nas perceções das participantes acerca das mudanças no coletivo (equipa e organização).

De acordo com os dados obtidos por inquérito às câmaras municipais, Canário, Cabrito & Cavaco (2005), referem também como fragilidade dos processos formativos o carácter exógeno dos recursos mobilizados para a

formação. Nomeadamente, o serem ignorados “[...] como recursos fundamentais para a formação, quer a experiência e os adquiridos dos destinatários (formandos), quer a exploração do potencial formativo das situações e das organizações de trabalho. Este facto contribui, de forma decisiva, para limitar o alcance estratégico da formação na produção de efeitos, quer a nível organizacional, [quer a nível individual]” (Canário, Cabrito & Cavaco, 2005: 135).

Pelo contrário, a intervenção realizada no CNO da ADEIMA foi concebida no sentido de valorizar o património experiencial de cada elemento da equipa, de promover o intercâmbio de saberes e experiências entre as diferentes profissionais nos momentos não formais do processo, de promover a circulação da informação, isto é, de promover a autoaprendizagem que, como se constatou no discurso das participantes, foi unanimemente valorizada.

A intervenção fez ainda coincidir a formação e o trabalho. Tratou-se de construir um modelo de ação - Coletânea PPR - no próprio contexto de trabalho, em articulação direta com as funções reais que cada elemento da equipa desempenhava e em resposta à necessidade de resolução de problemas. Tratou-se de um processo de formação em exercício, em que as atividades ocorriam no tempo e no espaço de trabalho real.

A estratégia de consultoria-formação assegurou a alternância entre as situações de trabalho e diversas atividades em sala, o que permitiu a permanente troca “entre o experiencial e o simbólico, mobilizando saberes formais para a acção e formalizando saberes experienciais” (Canário, Cabrito & Cavaco, 2005:145) e facilitou a transferência das aquisições entre o processo formativo e o contexto de trabalho.

Menezes (2010:67) define consultoria “como um processo voluntário de resolução de problemas cujo objetivo é apoiar o consulente no desenvolvimento de capacidades que lhe permitam funcionar mais eficazmente com um cliente [...]”. A propósito da estratégia de consultoria-formação assumida, e considerando a referida autora, destacam-se os papéis que o consultor e a equipa técnico-pedagógica do Centro foram assumindo ao longo do processo. Num primeiro momento, à semelhança de um momento de crise,



o consultor foi percebido pela equipa como um especialista que facilitou a delimitação do problema, a identificação de soluções e aquisição de conhecimentos e competências. Progressivamente, este papel central é assumido pela própria equipa que se representa como a especialista, com capacidade para criar um modelo de trabalho próprio que lhe permite resolver as situações profissionais quotidianas, e até mesmo situações noutros contextos de vida, para além período de consultoria (2008-2009), tal como emerge do material discursivo.

Efetivamente, os indicadores apontam para a autonomização da equipa em relação ao consultor e a sua capacitação para o futuro, apontam para um processo de consultoria-formação produtivo. Apesar dos estudos de revisão da eficácia da consultoria serem escassos e com frequência se fundamentarem na avaliação junto dos consulentes, sem explorar o impacto junto dos clientes, “[...] reconhecem o impacto da consultoria na mudança das práticas profissionais, tanto maior quanto maior for o respeito pela diversidade do contexto em que a intervenção decorre (Trickett, Barone & Watts, 2000) de forma a potenciar a autoria e a capacitação dos consulentes (Everhart & Wanderman, 2000)” (Menezes, 2010:74).

Daqui resultaram cinco aprendizagens que, em formato de síntese, poderão vir a revelar-se úteis para a conceção e desenvolvimento de outras iniciativas de formação de profissionais de educação formação de adultos: (a) subordinar a formação à “lógica da procura” e não “à lógica da oferta”, isto é, deve ser concebida, organizada e desenvolvida “por medida”, adequada ao contexto e produzida em conjunto com os destinatários; (b) promover nas organizações uma cultura de formação que valorize o desenvolvimento profissional e pessoal dos seus recursos humanos, mas também o desenvolvimento organizacional, isto é, a formação deve ser integrada nas orientações estratégicas da organização e deve ter resultados fecundos nos níveis individual e coletivo, isto, na medida em que, numa lógica de projeto, ambos os desempenhos concorrem para a resolução de problemas no quadro da organização; (c) promover a autoformação, nomeadamente, através de situações interativas de natureza não formal, onde o intercâmbio de saberes e



experiências assume elevada expressão; (d) promover as potencialidades formativas das situações de trabalho, fazendo coincidir o espaço e tempo de trabalho e o espaço e tempo de formação, numa lógica de formação em exercício que vise a resolução de problemas do contexto profissional e em contacto com as funções realmente desempenhadas; (e) promover a formação em alternância, a formação-ação, de modo a possibilitar o processo de problematização das situações de trabalho e de procura de soluções, a comunicação entre a teoria e a prática.

Quis dar-se lugar de importância à capacitação dos profissionais de educação e formação de adultos que operam num terreno onde, com frequência, as oscilações das políticas públicas provocam a derrocada do edificado e impõem novas construções. Ciclicamente vêm-se confrontados com a necessidade de operacionalizar novas iniciativas políticas que obrigam a uma apropriação crítica capaz de as adequar às necessidades específicas dos adultos. Paralelamente, os modelos emergentes de educação e formação articulam a informação, a interação e a produção dos adultos, valorizando o seu património experiencial, e, com frequência, materializando-se em processos que envolvem os contextos de trabalho, fazendo cada vez mais apelo à cooperação de equipas multiprofissionais.

Partilha-se uma recomendação recente do Conselho Nacional de Educação nesta matéria:

[...] A preparação adequada dos profissionais que asseguram os processos de RVCC, em particular, e a EFA em termos gerais, é uma condição imprescindível da qualidade e credibilidade destes sistemas, pelo que as metodologias específicas destas áreas de trabalho devem fazer parte integrante da sua formação inicial e contínua [...]

(Recomendação nº 3/2013, de 17 de maio)

### **Referências bibliográficas**

- Araújo, S. (2002). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível básico*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4ª edição). Lisboa: Edições 70.



- Boas, B. V. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: ASA.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática* (2ª edição). Lisboa: Educa.
- Canário, R., Cabrito, B. & Cavaco, C. (2005). Administração local e formação de formadores. In R. Canário & B. Cabrito (org.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 127-157). Lisboa: Educa.
- Canelas, A. (coord.) (2007). *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Carneiro, R. (coord.) (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades: primeiros estudos da avaliação externa*. Documento produzido no âmbito do protocolo de cooperação entre a Agência Nacional para a Qualificação e a Universidade Católica Portuguesa para a “Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos”. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Chené, A. (1988). A narrativa de formação e a formação de formadores. In Nóvoa, A. & Finger, M. (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 87-97). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Correia, A. & Cabete, D., 2002. O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida...e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In Silva, I. M., Leitão, J. A. & Trigo, M. M. (org), *Educação e formação de adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp. 45-53). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Couceiro, M.L. (2002). Um olhar... sobre o reconhecimento de competências. In Silva, I. M., Leitão, J. A. & Trigo, M. M. (org), *Educação e formação de adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp. 13-22). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Gomes, I. (2011). *Experiências de educação-formação e empoderamento. Um estudo longitudinal das mudanças no empoderamento psicológico de adultos pouco escolarizados*. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gomes, M. C. (coord.) (2006a). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M. C. (coord.) (2006b). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário. Guia de operacionalização*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M. C. & Simões, F. (coord.) (2008). *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de operacionalização*. Lisboa: ANQ.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Holliday, O. (1998). *Para sistematizar experiências*. Edição atualizada em português: Ministério do Meio Ambiente, PPG7, Programa de Monitorização e Avaliação, Brasília, (2006). Consultado em:



[http://www.mma.gov.br/estruturas/168/\\_publicacao/168\\_publicacao30012009115508.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf)

Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, nº 1, 56-70. Consultado em: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>

Imaginário, L. (coord.) (1998). *Adaptação/Reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Imaginário, L. (coord.) (2004). Andragogia. *Formar*, nº 46/50, 3-9.

Imaginário, L. & Castro, J. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos: passos passados, presentes e futuros*. Porto: Livipsic.

Jarvis, P. (2004). *Adult education & lifelong learning* (3.<sup>a</sup> edition). London & New York: RoutledgeFalmer.

Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Josso, M. C. (2005). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (org.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.

Krueger, R. (1998a). *Developing questions for focus groups*. California: Sage Publications, Inc..

Krueger, R. (1998b). *Moderating focus groups*. California: Sage Publications, Inc..

Krueger, R. (1998c). *Analyzing and reporting focus group results*. California: Sage Publications, Inc

Leitão, J. A. (coord.) (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro estruturante* (2.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Leitão, J. A., Matos, L., Gonçalves & M. (coord.) (2002). *A aprendizagem dos adultos em Portugal. Exame temático*. Lisboa: ANEFA.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (3.<sup>a</sup> edição).Lisboa: Instituto Piaget

Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.

Melo, A., Lima, L. & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Melo, A. (2004). O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação. *Formar*, nº 46/50, 10-15.

Meneses, I. (2010). *Intervenção Comunitária: uma perspetiva psicológica* (2.<sup>a</sup> edição). Porto:Livipsic.

Morgan, D. (1998a). *The focus group guidebook*. California: Sage Publications, Inc..

Morgan, D. (1998b). *Planning focus groups*. California: Sage Publications, Inc..

Roths., L. (2002). Uma breve reflexão sobre o campo de educação e de formação de adultos. In I. M. Silva, J. A. Leitão & M. M. Trigo (org),



*Educação e formação de adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp. 13-22). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Silva, A. S. (1990). *Educação de adultos: educação para o desenvolvimento*. Porto: ASA.

Simões, M., Freire, M. (coord.) (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

Trindade, N. (2004). Pedagogia experiencial. *Formar*, nº 46/50, 36-41.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 5, 581-599.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community level of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). NY: Kluwer.

Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000). Consultado em: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf)

Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro. Diário da República - I Série. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa

Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro. Diário da República - I Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho. Diário da República - I Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 36-C/2012, de 15 de fevereiro. Diário da República - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Portaria nº 1082-A / 2001, de 5 de setembro. Diário da República - I Série. Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade. Lisboa

Portaria nº 86/2007, de 12 de janeiro. Diário da República - I Série. Ministérios do Trabalho e Solidariedade e da Educação. Lisboa

Portaria nº 135-A/2013, de 28 de maio. Diário da República - I Série. Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa

Recomendação nº 3/2013, de 17 de maio. Diário da República - II Série. Ministério da Educação e Ciência / Conselho Nacional de Educação. Lisboa

#### **Sobre os autores e contato:**

Catarina Pires é Mestre em Psicologia, na área de especialização de Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Carlos Manuel Gonçalves é Professor Auxiliar da na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida e do CPUP.

Correspondência sobre este artigo deve ser enviada para Carlos Manuel Gonçalves, Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto, Rua de Alfredo Allen, 4200- 135 Porto, Portugal, e-mail: carlosg@fpce.up.pt

**Recebido em 30/3/2015.Aceito: 30/9/2015.**